



UNIVERSITY
OF TAMPERE

This document has been downloaded from
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere



Publisher's version

The permanent address of the publication is
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201303131056>

Author(s): Niemi, Hannele
Title: Aikuisten vastuu
Main work: Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta
Editor(s): Jaatinen, Riitta; Kaikkonen, Pauli; Lehtovaara, Jorma
Year: 2004
Pages: 62-83
ISBN: 951-44-6215-7
Publisher: Tampere : Tampere University Press
Pages: 266 s.
Discipline: Educational sciences
Item Type: Article in Compiled Work
URN: URN:NBN:fi:uta-201303131056

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

Aikuisten vastuu

Näyttää menevän hyvin

Elämme aikaa, jolloin koulutusta on tarjolla enemmän kuin koskaan. Meillä on koko ikäluokkaa koskeva perusopetus, lähes kaikki lapset tavoitettava esiopetus ja päivähoito mittavine kasvatustavoitteineen jo ennen esikouluikää. Koulutus ei rajoitu vain nuoruusikään, vaan sitä tarjotaan myös aikuisväestölle joustavin rakentein. Suomen niin kuin muidenkin Euroopan maiden tulevaisuuden suunnitelmat nojaavat siihen, että koulutus ja oppiminen ovat perusta, jolle kansallinen ja kansainvälinen kestävä hyvinvointi rakentuu. Tietoa on tarjolla lähes rajattomasti. Suomalaisnuorten osaaminen kansainvälisessä PISA-tutkimuksessa on herättänyt maailmanlaajuista huomiota. Myös eri aineiden kansalliset tulokset ja oppilaan oppimisvalmiudet, itsetunto mukaan lukien, osoittavat, että suurin osa koululaisistamme oppii hyvin ja on itsetunnonlaillaan terve (OECD 2003; Hautamäki ym. 2002; Välijärvi ym. 2002; Commission of European Communities 2002). Meillä näyttää menevän monessa suhteessa hyvin, suoraan erinomaisesti. Miksi samaan aikaan kuuluu myös hyvin voimakkaita ääniä lasten ja nuorten pahoinvoinnista ja siitä, että vanhemmat eivät hoida vastuutaan kasvattajina? Onko jotain mennyt täysin vikaan, jos meillä toisaalta on varsin hyvät olosuhteet nuorten kasvulle ja kehitykselle ja samalla kuitenkin pahoinvointi nuorten keskuudessa kasvaa?

Tässä artikkelissa tarkastellaan ensin yleisellä tasolla niitä ongelmallisia tekijöitä, jotka ovat tyypillisiä ajallemme. Sen jälkeen arvioidaan, miten kasvatuksessa tulisi suuntautua silloin, kun halutaan korostaa humanistisen perinteen mukaista sivistysihannetta.

Lasten ja nuorten pahoinvointi lisääntyy

Uusimman kansainvälisen vertailun tulokset osoittavat, että 15-vuotiaat suomalaisnuoret menestyvät hyvin eri oppiaineissa, mutta kuitenkin 20 % ikäluokasta on vaarassa jättää koulunkäyntinsä lyhyimpään mahdolliseen tai keskeyttää se jo ennen oppivelvollisuuden päättymistä (Commission of European Communities 2002). Heidän kohdallaan syrjäytyminen on tapahtunut usein jo varhain ja heidän työelämäennusteensa ovat heikot.

Yhteiskunnassamme näkyy lukuisia merkkejä lasten ja nuorten pahoinvoinnista. Voidaan jossain määrin puhua jopa lapsuuden katoamisesta. Lapsuuteen liittyvä kasvun kausi, sisäinen kasvu ja kehitys ovat vaurioituneet, pysähtyneet tai joutuneet uha-etuiksi. Maassamme on viime vuosikymmenen puolivälistä alkaen ollut kasvava trendi (mm. Stakes 2001; Sarjala 2001), että meillä on yhä enemmän

- lasten ja nuorten väkivaltaista käyttäytymistä,
- lapsirikollisuutta,
- lasten ja nuorten alkoholin, huumeiden ja muiden päihteiden runsasta käyttöä,
- hyvin nuoria masennuslääkkeiden tarvitsijoita,
- varhaisia koulun jättäjiä ja
- jo varhain syrjäytymisvaarassa olevia.

Luetteloon voidaan lisätä myös ne globalisoituneen maailman ongelmat, jotka koskevat lapsia yli rajojen. Organisoitunut, ammattimainen rikollisuus muodostaa miljardibisneksen, samoin maailmanlaajuinen huume- ja seksikauppa. Lapset ja nuoret ovat keskeisiä kohteita ja uhreja.

Lapsen ja nuoren kehitykseen sisältyy suunnaton määrä kasvun voimaa. Mikä saa sen estymään tai tuhoutumaan?

Mikä uhkaa lapsuutta: lapsi kohteena ja välineenä

Länsimaaisessa kulttuurissa lapsi löydettiin varsin myöhään. Rousseau'n Emile nostaa esille jo 1700-luvulla lapsen oikeutuksen olla lapsi, mutta pedagogiikassa puhutaan oikeastaan vasta 1900-luvulla ns. lapsilähtöisestä opetuksesta eli siitä, että opetuksessa ja kasvatuksessa tulisi ottaa huomioon lapsen ominaisuudet. Tosin jo Uusi Testamentti kuvaa, miten lapsi asetettiin esikuvaksi ja valtakulttuurin ihanteiden vastakohtaksi. Historian kuluessa lapsi ei ole ollut arvo sinänsä.

Lasta on kohdeltu vajavaisena aikuisena, ei itseisarvona. Hän on ollut väline: hän on tuonut leivän pöytään, ollut työvoimaa tai osoitus vanhempiensa hedelmällisyydestä ja arvokas ennen kaikkea poikana. Saatamme hämmästellä aikaisempia käsityksiä ja keskiajan kuvateoksia, joissa lapsi puettiin aikuisten vaatteisiin. Mielestämme se on ymmärtämätöntä, brutaalia, ei hyväksyttävää ja epämiellyttävää.

Kuitenkin oma aikamme syyllistyy aivan samaan. Monilla elämäalueilla lapsi ja nuori on välineellistetty. Heidän tarpeensa on kaupallistettu, ja heistä on tullut mielikuvateollisuuden kohteita. Lapsesta on tehty väline aikuisten tarkoituksiin, markkinoiden kohde ja kuluttaja. Lapsista ja nuorista otetaan irti kaikki mahdollinen taloudellinen hyöty. Heihin suunnattu mielikuvateollisuus on määrätietoista bisnestä, jolla ei ole mitään tekemistä kasvatuksen kanssa, vaan se pohjautuu vain voiton maksimointiin. Oman aikakautemme vaateteollisuus tuottaa pikkutyöille vaatteita, jotka kuuluvat lähinnä aikuisten seksibaariin. Helsingin Sanomien nuorten palstalla nuoret itse käyvät keskustelua aiheesta, miksi pienen tytön pitää pukeutua kuin aikuinen nainen (Helsingin Sanomat 2003). Voimme sanoa, että löysimme lapsen, mutta kadotimme hänet markkinoille. Lapsesta on tullut myös työelämän raaka-aine. Yhteiskuntaa näyttää kiinnostavan lapsen hyvinvointia enemmän, miten uuden sukupolven osaaminen saadaan suunnattua taloudelliseen menestykseen (Sarjala 2001). Miksi näin negatiivista puhetta kasvatuksesta?

Eikö lasta ja nuorta saisi kasvattaa johonkin tarkoitukseen? Missä ja mikä on ongelma? Kasvatus kyllä tavoittelee aina jotain päämääriä, mutta kasvatuksen päämäärät ovat moraalisia. Jos lapsi tai nuori on vain väline menestykseen, taloudelliseen voittoon tai yhteiskunnalliseen kilpailukykyyn, menetetään kasvatuksen ydin. Silloin ei katsota kasvavan lapsen ja nuoren etua vaan jonkun toisen tarpeita. Kun lapsuus on uhattuna, merkitsee se, että joku tai jotkut tahot eivät ota vastuuta siitä, mitä lapsi ja nuori tarvitsevat.

Länsimaisen perinteen mukaan, erityisesti Kantin ajatuksia seuraten kasvatus lähete ihmisen itseisarvosta. Lapsi tai nuori ei ole vain väline kasvattajalle, oli kasvattaja vanhempi tai opettaja. Hän ei ole koskaan vain väline, silloinkaan kun häntä tulee kasvattaa yhteisöllisyyteen, jolloin hän joutuu alistamaan yksilöllisyytensä yhteisön hyväksi. Lapsi on ennen kaikkea mahdollisuuksien kokonaisuus, jonka kasvulle tulee luoda suotuisat edellytykset. Hän ei ole tuloksen teon väline, vaikkakin on myös tosiasia, että hyvän kasvatuksen ja hyvän opetuksen avulla syntyy usein myös hyviä oppimistuloksia. Kysymys on siitä, mikä on ensisijaista. Jos lapsista ja nuorista tehdään kaupan, talouden, teollisuuden, urheilun tai vaikkapa vain kulttuurin (esimerkiksi koulusaavutusten tai musiikin) välineitä, syyllistytään kehityksen ryöstöviljelyyn, jonka seuraukset näkyvät. Välineeksi tekeminen merkitsee toisen eduille alistamista.

Lapsen asettaminen itseisarvoksi ei merkitse, että hän voi kasvaa vapaasti, ilman ohjausta ja opastusta. Lapsen ja nuoren itseisarvo on sitä, että kuullaan hänen tarpeitaan, ajallaan ja vakavasti. Tämä tarkoittaa ennen kaikkea, että huolehditaan siitä, että hänelle voi muodostua aineellinen, psyykkinen ja sosiaalinen integriteetti eli turvallisuus ja hyvinvointi. Vakavasti ottaminen merkitsee, että aikuinen avaa hänelle maailman. Veli-Matti Värri (1997) puhuu kirjassaan ”Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään” siitä, miten vanhempi on lapselle maailman tulkki. Vanhempi avaa lapselle sen, minkälainen maailma on ja miten siinä voidaan elää ja tulisi elää. Kun Kant aikoinaan sanoi, että synnymme kaksi kertaa, hän tarkoitti, että biologisen syntymän lisäksi synnymme kulttuuriin eli siihen perintöön, joka on ympärillämme. Kulttuuriin syntyminen merkitsee, että opimme näkemään, mikä elämässä on tärkeää ja miten elämme ja toimimme. Kulttuuriin syntyminen merkitsee ajassamme sen ymmärtämistä, kuka minä olen ja miten minä elän toisten ihmisten kanssa. Miten elän minulle tutujen tai minulle vieraiden kanssa ja miten ymmärrän erilaisten ihmisten toimintaa? Kulttuuriin syntyminen on myös kulttuurisen pääoman saamista. Se tarkoittaa, että lapsi ja nuori tulevat tutuiksi sen tiedollisen ja taidollisen varannon kanssa, joka on löydetty aikojen kuluessa. Tämä ei kuitenkaan vielä riitä. Vähintäänkin yhtä tärkeää on, että lapsi löytää identiteettinsä ja oppii siihen liittyen arvostamaan itseään ja toista ihmistä. Kysymys on siitä, miten lapsi löytää itsensä ihmisenä ja vastuullisena toimijana.

Kasvatuksessa tarvitaan aikuisen tietoista vastuuta kasvatustoimenpiteistään, niin kotona kuin koulussa. Kasvatus on tietoista toimintaa, jossa otetaan vastuu uuden sukupolven mahdollisuudesta kehittyä täyteen inhimilliseen mittaansa ja saada valmiuksia kehittää itseään ja ympäröivää kulttuuria. Kun puhumme lasten ja nuorten ongelmista, puhumme silloin ennen kaikkea aikuisten luomasta maailmasta ja sen ongelmista. Aikuiset luovat perustan, jolta lasten elämä muodostuu. Se ei merkitse rajattomuutta tai ”silleen jättämistä”. Lapsuus on uhattuna, jos ajatellaan, että lapset kasvavat kypsiiksi ihmisiksi ilman aikuisten ohjausta ja huolenpitoa.

Ajassamme käydään rajanvetoa siitä, kumman tehtävä on kasvattaa, kodin vai koulun. Painotuksista ja tehtävistä on syytä keskustella, mutta kumpikaan taho ei voi kieltää vastuutaan. Kasvatustehtävä on merkittävä osa vanhemmuutta. Ensisijainen ja kokonaisvaltainen kasvatustehtävä on aina vanhemmilla. Toisaalta myös opettajalla on kasvatustehtävä. Se liittyy koulun eettisiin ja sosiaalisiin päämääriin, samoin kuin oppilaan tukemiseen ja oppimisen ohjaamiseen. Tietoa ei juuri voi opettaa ilman oppilaan kokonaisvaltaista kohtaamista ja silloin ei voi välttää kasvatuksen kysymyksiä. On kuitenkin nähtävä, että lapsen ja hänen vanhempansa välillä on hyvin voimakas tunne- ja kiintymyssuhde, jota ei ole välttämättä opettajan ja oppilaan välillä. Vanhempi-

en ja opettajan roolit ovat erilaisia (Kontoniemi 2003), mutta kasvatustehtävä kuuluu molemmille.

Onko aikuinen kadonnut?

Aikuista siis tarvitaan, mutta onko aikuinen paikalla? Samaan aikaan kun kasvatusta uhkaa lapsuuden katoaminen ja lapsen muuttuminen välineeksi, tapahtuu myös aikuisen ja aikuisuuden katoamista. Vaikka suurin osa niin vanhemmista kuin opettajista suhtautuu kasvatukseen suurella sitoumuksella, meillä on myös selviä ongelmia. Kärjistäen voidaan sanoa, että aikuiset katoavat perheistä. Vanhemmat eivät ehdi, jaksa tai halua. Kyse on pienestä ryhmästä, mutta ilmiö on hälyttävä. Koulut kertovat vanhemmista, joita ei tavoiteta lukuisista yrityksistä huolimatta, vaikka lapsen ongelmat vaatisivat yhteydenottoa. Vanhempi ei kykene kohtaamaan tai jaksa kohdata lapsen ongelmia. Lapsi ei välttämättä myöskään tiedä, kuka tosiasiaa vastaa hänestä, kun tapahtuu perheiden uudelleenmuotoutumista. Vaikka valtaosa vanhemmista suhtautuu vastuullisesti tehtäväänsä, on yhteiskunnassamme oireita, jotka kertovat aikuisten katoamisesta kasvattajina. Myös kouluissa opettajien aika oppilasta kohden on resurssi, josta ollaan valmiit leikkaamaan ensimmäisenä. Kasvattajina kadonneita aikuisia ovat

- vanhemmat, joita ei tavoiteta, vaikka koulun opettajat ja oppilashuoltoryhmä yrittävät sitä,
- vanhemmat, jotka opettavat, että väärin saa tehdä, jos ei jää kiinni,
- vanhemmat, jotka luovuttavat päätös vastuun liian aikaisin kysymättömälle nuorelle,
- vanhemmat, jotka opettavat, että huijaaminen ja petos kannattavat,
- opettajat, jotka eivät halua nähdä tai kuulla lapsen härtää,
- opettajat, jotka sanovat, että koulu vain opettaa, koti kasvattaa,
- kodit, jotka sanovat, että kasvatustehtävä kuuluu lähinnä koululle tai
- päättäjät, jotka sanovat, että parempi säästää oppilaan oppimisen tukemisesta tänään 1000 euroa kuin tulevaisuudessa 100 000 ja lopulta miljoona euroa.

Suomalainen maatalousperhe on muuttunut muutamassa vuosikymmenessä teollistuneen yhteiskuntaan ydinperheeksi ja ydinperhe monien eri muotojen perheiksi. Meillä on aikaisemman äiti, isä ja lapsi -ydinperheen lisäksi yksinhuoltajaperheitä, kahden huoltajan vuoroperheitä, uusperheitä, jossa on lapsia useista eri liitoista, kahden samaa sukupuolta olevan vanhemman perheitä ja jatkuvasti työn vuoksi matkustavia perheitä (ns. travelling families). Muuttuneiden perherakenteiden roolit eivät ole selkeitä. Kasvattajat eivät aina osaa määrittää, kenelle kuuluu vastuu muuttuneissa olosuhteissa. Komplisoitunut tilanne saattaa johtaa sellaisiin jännitteisiin, etteivät vanhempi tai ai-

kuiset enää hahmota, kuka vastaa mistäkin. Mikään ei ole itsestään selvää ja perheet joutuvat määrittelemään vastuut uudella tavalla. Siihen ei kaikilla riitä voimaa. Pelottavinta on silloin, jos kasvatusvastuu jää epämääräiseksi eikä kukaan vastaa mistään.

Aikuisten katoaminen ei ole yksittäisen tekijän syy tai seuraus, pikemminkin se on monen tekijän yhteistulos. Vanhemmat rusentuvat sekä työn että työttömyyden paineisiin. Työttömyyteen liittyy usein voimien katoamista myös muilla elämänalueilla. Joiltakin katoavat voimat samalla kasvattajina. Toisaalta myös työelämä vie vanhemmat lapsilta. Työelämä haluaa ottaa aikuisista irti kaiken mahdollisen. Globaali markkinatalous heijastuu perheisiin. Se luo jatkuvasti muuttuvat markkinat, kiristyvän muutostahdin ja yhä kiireisimmät ja lyhyemmät valmistautumiset johonkin uuteen. Globaali muutos näkyy perheissä muun muassa siinä, että työn aikataulut kiihtyvät ja dead line-ajat lyhenevät, erilaiset projektit ja jatkuva rahoituksen etsintä luovat yhä piteneviä työpäiviä, työviikonloppuja, työvapaapäiviä ja lomatyötä. Tämä kaikki menee työntekijän oman ja perheen suunnitelmien ohi. Päivät pidentyvät ja lapsi jää toissijaiseksi.

Olisi vakavasti arvioitava yhteiskunnallinen tilanne ja kysyttävä, mikä on kohtuullista, erityisesti nuorten perheiden kohdalla. Eivät vanhemmat useinkaan tee ylipitkää päivää ja työviikkoa vain ahneuttaan, vaan pakosta saada asiat pyörimään liian vähäisellä henkilöstöllä ja liian tiiviillä aikataulutuksella. Heitä ohjaa pelko, että työsuhde päättyy tai sitä ei uusita. Voidaan sanoa, että osalta lapsia vanhemmat ovat kadonneet työhön. Mikään aika ei riitä työelämälle. Lapset joutuvat maksamaan hyvinvoinnin hinnan.

Tarvitaan syvällistä kulttuurista muutosta lapsien hyväksi. Nykyisellään vanhempien työn määrällä ei ole loppua. Lapsi tarvitsee kuitenkin aikuista. Hän tarvitsee vuorovaikutusta ja läheisyyttä aikuisten, eri sukupolvien kanssa. Yhteiskunnassa tarvitaan keskustelua ja ennen kaikkea toimenpiteitä sen hyväksi, että perheillä olisi aikaa lapsia varten. Tarvitaan enemmän työelämän joustoa, jotta yhteinen aika lisääntyy. Olisiko niin, että enemmän aikaa lapsille toisi myös vanhemmille sitä lepoa, joka estää työssä uupumista?

Kasvatus ei ole kuitenkaan vain ajan antoa ja fyysistä läsnäoloa. Ne ovat välttämättömiä perusehtoja. Kasvatuksessa on kyse ensisijaisesti ohjauksesta ja opastamisesta. Aikuinen on kadoksissa silloin, kun hän ei näe kasvatustehtäväänsä moraalisena velvoitteena. Aikuinen on elämään opastaja. Voidaan kysyä, opastaako aikuinen tällä hetkellä lasta löytämään oikean elämäntavan.

Vanhemmat saattavat joutua hämmennykseen, suorastaan ahdistukseen siitä, osaatko he kasvattaa lapsiaan. Perinteen luomaa turvaa ei juuri ole ja vakaita kiinnekohtia on vaikea löytää. Epävarmuus oikeasta suunnasta saattaa tehdä hyvään pyrkivät vanhemmat neuvottomiksi. Heille saattaa syntyä käsitys, että heidän toiminnallaan ei ole

merkitystä tai että se on suorastaan vahingollista ja näin he vetäytyvät niin kauas lapsistaan, että samalla he menettävät otteen tehtävästään.

Opettajat ovat myös uudessa tilanteessa. Myös he voivat kokea epävarmuutta, kenen tehtävä on ensisijaisesti kasvattaa lasta ja mihin asioihin voi ja uskaltaa puuttua. Myös opettajan työtä hallitsevat usein kiire ja yhä uusien projektien sarja. Uudistusten sisärajassa työ saattaa muuttua sellaiseksi, että aikaa ja voimavaroja lasten ja nuoren kohtaamiseen on liian vähän. Kansainvälinen opettajatutkimus osoittaa, että yksi opettajan ammatin tämän hetken ongelma on liian tiiviissä tahdissa tulevat lyhytaikaiset projektit, jotka jäävät kesken ja joiden tuloksia ei ehditä hyödyntää, kun jo seuraa uusi projekti (Hargreaves 1994). Opettajan ammatti edellyttää jatkuvaa halua oppia uutta ja muutoshalukkuutta (Niemi & Kohonen 1995), muutosagenttina toimittaessa tarvitaan kuitenkin myös sitoutumista kasvatukseen ja vahvaa eettistä vastuuta oppilaiden kehityksestä.

Opettajat kohtaavat tällä hetkellä yhteiskunnan ongelmat koululuokissa. Opettajille se merkitsee entistä suurempaa vastuuta kysymyksistä, joissa joudutaan kohtaamaan lapsen ja nuoren ongelmat ja myös heidän perheensä. Opettajankoulutusta koskevissa tutkimuksissa ja arvioinneissa (Niemi & Tirri 1997; Luukkainen 2000; Kontoniemi 2003) tulee toistuvasti esille, että opettajat tarvitsisivat enemmän erilaisten oppilaiden opettamiseen liittyvää tietoa ja osaamista. Sivistysvaliokunta on kiinnittänyt huomiota asiaan. Valiokunnan lausunnossa todetaan, että koulussa joudutaan kohtaamaan kaikki elämänsäkirjoon liittyvät asiat. Opettajilla ja koulun muilla aikuisilla tulisikin valiokunnan mukaan olla riittävästi voimavaroja ja kykyä sekä halua tunnistaa selviytymistä heikentäviä yksilö- ja yhteisötason ongelmia ja puuttua niihin (SiVL2/1999; Luukkainen 2000). Samoin jatkuvasti esiin tuleva ongelma on, että opettajilla ei ole riittävästi koulutusta vanhempien kohtaamiseen. Opettajan ammatissa on monia paineita ja opettajan ammatillinen kehitys edellyttää hänen omaa aktiivista oppimistaan, mutta myös kouluelämän yhteisöllisyyden ymmärtämistä ja sen edistämistä (Niemi & Kohonen 1995).

Nuorten omat viiteryhmät ja median maailma

Sekä koti että koulun elävät muuttuneiden tehtävien keskellä. Myös nuorten oma kulttuurinen miljöö on aikaisempaa moni-ilmeisempi ja usein myös ristiriitainen. Lasten ja nuorten maailmassa vertaisryhmällä on tärkeä merkitys. Se on kenttä, jossa testataan omia ominaisuuksia, etsitään minuutta. Sitä on verrattu jonkinlaiseen välitilaan lap-

suuden ja aikuisuuden välillä. Viiteryhmien voima saattaa tulla vanhemmille yllätyksenä ja he tuntevat itsensä täysin voimattomiksi niiden rinnalla.

Suomalainen nuori elää vahvasti ikäryhmäviitekehyksessä. Yleistäen voidaan sanoa, että sosiaalisessa mielessä suomalainen lapsi ja nuori on suhteellisen paljon ilman aikuista, hänet asetetaan itsenäiseksi ja vastuulliseksi hyvin varhain ja hänen odotetaan tekevän ratkaisuja ja päättävän omista asioistaan. Tyypillistä murrosikäiselle onkin, että tärkein viiteryhmä, jonka kanssa ”elämäkysymyksiä” pohditaan, ovat useimmiten toverit eli samanikäiset, eivät niinkään aikuiset. Aikuiset ja lapset eivät jaa kovinkaan paljon yhdessä kokemuksiaan ja kummallakin ryhmällä on oma kielensä (Niemi 2001; Niemi & He 2002). Se kuuluu osittain normaaliin sukupolvien väliseen eroon. Mutta toisaalta se saattaa kasvaa etäntymiseksi, jossa sukupolvet eivät enää tavoita toisiaan.

Aikuisten tulisi nähdä viiteryhmien tärkeys, mutta myös niihin sisältyvät uhkat. Ei ole vain yhtä nuorten viiteryhmää vaan useita erilaisia ryhmiä. Ne muodostavat lukuisia eri alakulttuureja. Nuori joutuu tekemään valintoja myös viiteryhmänsä suhteen. On terveitä ja sairaita, elämää edistäviä tai tuhoavia viiteryhmiä. Martti Lindqvist (2002) kuvaa osuvasti, miten muiden hylkäämä nuori päätyy ryhmään, jonka toiminta voi olla elämää tuhoavaa. Paha ei hylkää. Huumekekkeiluihin liittyy usein kertomuksia siitä, että nuori tuntee aluksi, miten välittäjä on hänen ystävänsä ja pitää hänestä huolta. Kasvatus merkitsee myös, että nuori saa aineksia viiteryhmiensä valintaan ja myös sen tosiasian ymmärtämiseen, että suurin osa ns. nuorisokulttuurista on aikuisten luomaa tarjontaa, joka käyttää häikäilemättömästi hyväksi nuorten tarpeita ja epävarmuutta.

Aikaamme liittyy voimakasta yksilöllisyyden, hetkellisyyden ja elämysten korostusta. Ihminen on vailla historiaa, aikaa tai kokonaisuutta. Mielikuvateollisuuden seurauksena emme osaa aina erottaa, mikä on todellisuutta, jäljitelmää tai jäljitelmän jäljitelmää. Onko kauneus, sota tai kärsimys todellista, kun näemme siitä kuvan, vai onko se vain jonkun tuottama mielikuva, täysin muunneltua totuutta, valhetta?

Aikaan liittyy myös merkitysten ja arvojen näkemisen vaikeus. Median muutos on merkinnyt yhä laajenevaa viestintää, välineitä on paljon ja informaatiota rajaton määrä. Elektroninen kommunikaatio on murtanut perinteisten yhteisöjen rajat ja lineaarisesta kommunikaatiosta ja yhteisöllisyydestä on siirrytty pirtaleisiin, ja osittuneisiin, non-lineaariin verkostoihin. Tiedostusvälineet luovat ikonisia ja mosaiikkimaisia mielikuvia. Ne eivät toimi enää ohjaajina tai kansalaisten kasvattajina (Lash 2002). Viestinnässä on siirrytty yhä tiiviimpään, lyhyempään ja nopeampaan tiedonvälitykseen. Kun toimittaja kuvaa jotakin tapahtumaa, se lähtee eteenpäin uutisena, joka tiivistetään muutama riviin ja lopulta laajemmalle yleisölle ehkä muutama sanaan. Lyhyen ja

tiiviiin sanoman ongelma on, että se irrottaa yhteyksistään kaikki taustat, tilanteen kokonaisuuden ja arvomerkitykset. Seurauksena on informaation palasia. Voidaan kysyä, miten lapsi ja nuori muodostavat kokonaisuuksia ja ymmärtävät ilmiöiden välisiä suhteita ja ennen kaikkea niihin kytkeytyviä arvoja. Tässä nousee esille aivan uudella tavalla kasvattajien merkitys maailman avaamisessa lapselle.

Mihin pitäisi kasvattaa?

Pauli Siljander (2000a) kirjoittaa, että valistuksesta alkanut moderni pedagoginen lähestymistapa teki kasvatuksesta ja sivistyksestä niin yksilön kuin yhteiskunnankin näkökulmasta edistyksen kulmakiven. Kasvatus ja sivistys kuuluvat yhteen. Immanuel Kantin (1923) mukaan sivistys on ihmisyyden idean todellistumista, pyrkimystä moraaliseen ja henkiseen täysi-ikäisyyteen ja järjelliseen itsemääräytyvyyteen. Järjellinen itsemääräytyvyys tarkoittaa ennen kaikkea, että ihminen ”luonnonolentona” antaa tilaa kulttuuriolennolle, homo humanukselle, inhimilliselle ihmiselle. Näin ymmärrettyinä sivistys on prosessi, joka tuottaa homo barbaruksesta homo humanuksen. Sivistysprosessi ei toteudu itsestään, vaan se edellyttää kasvatusta. Kant (1923) ilmaisee asian jopa niinkin voimakkaasti kuin ”Ihminen voi tulla ihmiseksi vain kasvatuksen avulla”. Sivistyksen käsitteeseen liittyvät seuraavat määreet: **korkeampi ihmisyyys, järjellisyys, täysi-ikäisyys ja itsemääräytyneisyys**.

J.A. Hollo (1952) kirjoittaa kasvatuksesta seuraavasti: ”Kasvatuksen yleisessä käytännössä on ohjaava persoonallinen tekijä useimmiten selvästi havaittavissa. Kasvatus on ohjausta ja ulkoa päin tulevan ohjauksen tehtävä päättyy vasta sitten, kun ohjattavan ajatellaan ja toivotaan voivan kehittyä edelleen lähinnä omin neuvoin, kykenevän itseänsä opastaen valmistautumaan omiin tehtäviinsä ihmisyhteisöjen jäsenenä. Kasvatus on olemukseltaan myös historiallista, eri sukupolvien töiden ja pyrkimysten välisen jatkuvuuden yhteyden turvaamista, sivistyksen ja hengen soihdun siirtoa ajasta toiseen. Jokainen sukupolvi liittyy siinä oman lukunsa kasvatuksen kirjoittamattomaan historiaan.” Sivistystä ei kuvata jonkin kulttuurisisällön tai perinteen siirtämisenä, vaan ennen kaikkea prosessina, jonka kautta uusi sukupolvi kehittyy täyteen inhimilliseen mittaansa. Voimme kysyä, minkälainen sivistysihanne voisi olla suuntaamassa aikamme kasvatusta. Mistä meidän pitäisi huolehtia, jotta kasvatus ja sivistys toteutuisivat yhteiskunnassamme? Seuraavassa tarkastelussa arvioidaan suuntaa ja perustaa, jolle aikamme kasvatus voi rakentua.

Korkeampi ihmisyyys

Nimrod Aloni (2002) on esittänyt vahvan vetoomuksen aikamme kasvattajille teoksessaan, jossa hän analysoi humanistisen kasvatuksen perusteita. Hän puhuu kasvattajille, mutta erityisesti myös opettajille. Hän kritisoi voimakkaasti ajatusta, että se, mikä on hyväksi lapselle, olisi vain sitä mikä on lapsen spontaani ja hetkellinen toive hauskaista, mielihyväästä ja onnellisuudesta. Hyvin monet lapsen haluista ja toiveista ovat sellaisia, joita viekkaat markkinoijat poliittisissa tai kaupallisissa järjestelmissä ovat häneen iskostaneet. Aloni haluaa asettaa laajemmat intellektuaaliset, eettiset ja kulttuuriset päämäärät kasvatuksen perustaksi. Hän asettaa kyseenalaiseksi pinnallisen ”lapsi on keskiössä” -ajattelun, jos se johtaa siihen, että kulttuuriset arvot katoavat. Hän sanoo kärjistäen, että se on kasvatuksen itsemurha. Aikuisilla pitää olla auktoriteettia ja vastuuta, ja ennen kaikkea näkemystä kasvatukseen liittyvistä arvoista. Tässä suhteessa opettajat ovat keskeinen ryhmä. Opettajan työ ei voi perustua markkina-ajatteluun, jossa kuluttajat ostavat ja valitsevat tuotteita. Myöskään pelkkä edistysellisyys tai innovatiivisuus ei riitä työn perustaksi, vaikka ajatus tulee esiin monissa julkisissa keskusteluissa ja on monen maan koulusuunnittelun keskeinen tavoite. Opettajan työ saa mielekkyyden ja merkityksen vasta, kun se liittyy eettisiin arvoihin. Aloni kirjoittaa: ”Ilman yhteistä, yleistä tarkoitusta, ilman yhdistävää ja ohjaavaa visiota, päämäärää tai *telosta* mikään ei herätä tai ohjaa opettajan ihanteellisuuden ja velvollisuuden tajua, tunnetta kasvatustyön kutsumuksesta, joka kantaa opettajia ja motivoi heitä antamaan itsestään parhaansa oppilailleen. Aivan kuten oppilaat eivät voi avautua vaihtoehdolle, ellei heillä ole kokemusta pysyvyydestä olemassa olevaan liittyen, niin myös opettajat menettävät kyvyn kehittyä ja uudistua ilman intellektuaalista, eettistä ja pedagogista perustaa, joka tarjoaa heille ammattiin liittyvän ankkurin kasvatuksellista ajattelua ja toimintaa varten.” (Aloni 2002.)

Mikä sitten on aikuisten vastuuta? Ja mikä koskee erityisesti opettajia? Kaikilla kasvattajilla tulisi olla ylimpänä sitoumuksena edistää nuorten ihmisten normaalia kehitystä ja hyvinvointia, niin että he ovat kykeneviä viettämään merkityksellistä ja arvokasta inhimillistä elämää. Se merkitsee sitoutumista edistää ja vakiinnuttaa demokraattista ja oikeudenmukaista yhteiskuntaa, joka luo elinvoimaiset olosuhteet inhimilliselle kehitykselle ja hyvinvoinnille, joka ulottuu kaikkiin ihmisiin.

Nämä tavoitteet asettavat opettajat aivan erityiseen asemaan. Opettajat toimivat työssä, jossa ammatillinen etiikka nousee keskeiseksi. Se noudattaa samoja vaatimuksia mitä yleensä ammattien etiikasta voidaan esittää. Näitä ovat erityisesti 1) ihanne tai kutsumus luoda paremmat olosuhteet ihmiselämän perusalueilla kuten fyysinen ja henkinen terveys, oikeuskäytännöt, kasvatusta ja huolenpito, 2) erityinen ja luotettava tieto-

pohja, joka sisältää sekä teoreettista tietoa että siitä käytyä julkista keskustelua, 3) pitkä ja kontrolloitu koulutus sekä ammatillisen pätevyyden määrittely ja tunnustaminen, 4) julkisuuden hyväksymä ja arvostama ammattikunnan erikoistuminen, mikä myös antaa ammattikunnalle tunnustuksen ja autonomian ammatillisiin mielipiteisiin, 5) ammatin eettinen ohjeisto, joka määrittelee ammattikunnan arvojen, ominaisuuksien, taitojen, sitoumusten ja toiminnan kokonaisuuden ja jota ammattiin hyväksytyt jäsenet ovat velvollisia noudattamaan ja joka luonnehtii ammatin edustajia, kuvaa ammatin edustajat nimikkeensä mukaan työhönsä päteviksi, 6) itsenäinen ammattiin liittyvä taho tai virasto, joka käsittelee ammatinharjoittajista tehdyt valitukset silloin kun kysymyksessä on toiminta, joka ei ole ammattietiikan periaatteiden mukaista.

Opettajan ammatti tuo kuitenkin vielä lisävaatimuksia edellä lueteltuun, jo sinänsä mittavaan kriteeristöön. Opettajan työssä meidän pitää muistaa kaksi perustavaa laatua olevaa tekijää: Oppilaat – jotka tavallisesti ovat nuoria – ovat toiminnan kohteena. Opettajat ja kasvattajat ovat sitoutuneet edistämään heidän hyvänsä ja menestystään. Toinen tekijä liittyy tietoon, moraalisuuteen ja inhimilliseen kulttuuriin. Ne ohjaavat opettajia heidän kasvatuksellissa pyrkimyksissään. Lisäksi ne muodostavat kehyksen ja suunnan, joita kohti opettajat pyrkivät saattamaan oppilaansa sekä perillisinä että partnereina.

Nimrod Alonin mukaan (2002) kasvattajien työtä tukee pyrkimys ohjata lapsia ja nuoria parhaimpaan ja arvokkaaseen elämään kolmella elämän alueella. Tavoitteena on, että he voisivat

- kehittyä yksilönä täyteen mittaansa,
- kehittyä osallistuvana ja vastuullisena kansalaisena,
- kehittyä ihmisinä, joiden elämä rikastuu ja täydellistyy aktiivisessa yhteydessä inhimillisen kulttuurin kollektiiviin saavutuksiin.

Nämä vaativat tavoitteet velvoittavat tarkastelemaan aikamme kulttuuria kriittisesti. Nimrod Aloni sanoutuu jyrkästi irti koulutusjärjestelmän uskonnollisesta ja poliittisesta indoktrinaatiosta. Uskonto on merkittävä voima ihmisten elämässä. Se antaa merkitystä ihmisten elämään ja rikastuttaa heidän olemassa oloaan. Kuitenkin on nähtävä, että se voi johtaa myös ylemmyyden tunteeseen, omien erikoisoikeuksien vaatimuksiin ja siitä voi tulla tuhoava voima, joka heikentää muiden ihmisten oikeuksia. Myös Lynn Arnold (1997) korostaa, että meidän tulisi opettaa nuorille, että uskontoja samoin kuin kieliä ja ideologioita on monia, ja ne voivat olla erilaisia. Nuorille tulee antaa perusteita moraaliseen arviointiin ja kriittiseen keskusteluun. Kasvatuksen tulee toteuttaa arvoja, jotka johtavat demokraattisen yhteiskunnan ja korkean inhimillisen moraalin edistämiseen ja ylläpitämiseen. Arnold nostaa esille erityisenä ongelmana nationalistisen ja

fasistisen retoriikan, joka estää rationaalisen, autonomisen ja aidon moraalisen ymmärryksen sekä kriittisen ja luovan elämänotteen.

Samaan ongelmaan ovat kiinnittäneet huomionsa monet muut humanismin ja myös kriittisen pedagogiikan edustajat (mm. Giroux 1996; Carr & Hartnett 1996). Tiivistetysti voidaan sanoa, että ajassamme on kaksi suurta uhkaa: välinpitämättömyys ja fundamentalismi eli ääriilikkeet. Molemmat ovat usein seurausta hallitsemattomuuden tilasta, jossa ihmiset eivät kykene näkemään toimintamahdollisuuksia. Molemmissa tapauksissa ihminen luovuttaa subjektin, toimijan roolinsa toisten käsiin ja hyväksyy samalla olevansa vain objekti, väline ja kohde, jota muut voivat käyttää hyväkseen. Ja molemmissa tapauksissa toinen ihminen joutuu kärsimään seurauksista.

Toiset luovuttavat ”millään ei ole väliä ja mihinkään ei voi vaikuttaa” -asenteella. He katselevat asioita sivusta pitäen vallitsevia tilanteita ainoina vaihtoehtoina tai eivät näe mahdollisuuksia vaikuttaa niihin. Välinpitämättömyys johtaa siihen, että mitään ei nähdä tärkeänä, asioista tehdään de-moraalisia ja de-poliittisia eli niiden moraalista tai yhteiskunnallista merkitystä väheksytään tai siitä vaietaan. Usko ja luottamus ihmisen vaikuttamismahdollisuuksiin ovat sammuneet.

Toiset hakeutuvat ääriilikkeisiin ja pakenevat fundamentalismiin, joka voi olla poliittista, uskonnollista tai muuten ideologista. Elämään halutaan saada hallintaa ja otetta. Tyypillisiä ominaisuuksia ovat ahdasmielisyys ja suvaitsemattomuus. Pako omien raja-aitojen sisään lokeroi ihmiset tarkkarajaisiin ryhmiin. Erityisen vaarallista on, että fundamentalismiin liittyy aina toisen sisimmän valtaamista (Pursiainen 2003) ja sen käyttämistä omiin julkisiin, mutta suurelta osin salattuihin tarkoituksiin.

Sekä välinpitämättömyys että fundamentalismi johtavat alistumiseen ja alistamiseen. Ne kylvävät diktatuurin ja totalitarismin siementä. Molemmissa vaihtoehtoissa ihmisten yhteys hajoaa ja katoaa. Se voi näyttäytyä joidenkin ryhmien jäsenyytenä, mutta erilaisten perspektiivien ymmärtäminen käy vaikeaksi. Maailma näyttää muuttuvan yhä globaalimmaksi, mutta samalla yksityisemmäksi ja segmentoituneeksi.

Rationalisuus

Elämme maailmassa, joka on pirstaloitunut, hetkellistynyt, mielikuvien ja elämysten kyllästämä. Ei ole välttämättä ihanteena, että pitäisi pyrkiä johonkin. Riittää tämä hetki, voimakas kokemus ja elämys. Miten kasvatus voi kohdata tällaisen epämääräisen, sekavan ja kaoottisenkin tilanteen? Miten rationaalisuus voidaan liittää kasvatuksen sivistyspäämääräksi?

Popper (1945/1962) tuo jyrkän vaatimuksen: valinta rationaalisuuden ja irrationalisuuden välillä on eettinen valinta: Rationalismi on sidottu uskoon ihmiskunnan ykseydestä. "Irrationalismia ei sido mitkään jatkuvuuden säännöt, se voi olla yhdistyneenä minkälaiseen uskomukseen tahansa, yhtä hyvin uskoon ihmisten veljeyteen kuin romanttiseen uskoon, että on olemassa ihmislajin paras ruumis tai että ihmiset jakautuvat luonnostaan johtajiin ja johdettaviin, herroihin ja orjiin." Nämä uskomukset ohjaavat moraalista toimintaa. Popperin mukaan moraalisen päätöksenteon on pohjauttava rationaaliseen ajatteluun ja argumentointiin. On tehtävä selvä ero rationalismin ja irrationalismin välillä. Popper pelkää, että irrationaliset emootiot ja intohimot saavat ylivallan järjestä. "...[S]e on pahimmillaan inhimillisen järjen halveksuntaa, ja vetoaa väkivaltaan ja brutaaleihin voimiin lopullisena tuomarina missä tahansa kiistassa". Popperin mukaan nämä elämää tuhoavat keinot näyttävät yleensä voittavan rakentavammat emootiot kuten rakkauden ja uhrautumisen. Jäljellä jää houkutus pelkoon, vihamielisyyteen, kateuteen ja lopulta väkivaltaan. Suurin vaara on irrationalismiin sisäänrakennettuna: ihmisten epätasa-arvon hyväksyminen (ja korostus) luonnollisena lähtökohtana. Popper päätyy kriittiseen rationalismiin, se velvoittaa niin tieteessä kuin yhteiskunnassa koko ajan tarkistamaan argumentointia ja etsimään yhteistä totuutta. (Popper 1945/1962.)

Kasvatukseen liittyy aina ajatus suuntautumisesta johonkin. Se suuntautuu päämääriin, jotka sisältävät arvoja ja merkityksiä. Näillä päämäärillä yhteisö haluaa turvata yksilön hyvinvointia ja yhteisön toimivuutta (yhdessä). Kasvatuksessa ei ole kyse vain tunteiden asiasta, vaan perustelluista valinnoista, tahdosta ja sitoutumisesta. Kyse on hyvin rationaalisesta asenteesta. Emme voi rakentaa mitään kestävää kasvatusta tai kasvatusinstituutiota sen varaan, miltä ihmisistä kulloinkin tuntuu tai mikä on heidän sen hetkinen mieltymyksensä. Jos vanhemmat toimivat unohtaen rationaalisen tehtävänsä kantaa vastuunsa lapsistaan ja opettajat opettavat vain sitä, mikä heitä miellyttää, joudutaan varsin nopeasti umpikujaan. Kysymys on vastuusta ja hyvin rationaalista tahtomisen asiasta. Kasvatuspäämäärät ovat erittäin suuressa määrin rationaalisia pyrkimyksiä eli edellyttävät toimintaa, jonka kautta halutaan luoda edellytykset kasvavalle yksilölle ja myös edistää niitä arvoja, joita tarvitaan demokraattisessa yhteiskunnassa. Lapset ja nuoret tarvitsevat aikuisia, joilla on tietoa kasvatuksesta ja jotka ovat siihen sitoutuneet.

Kasvatuksessa rationaalisuus merkitsee myös lasten ja nuorten ajattelun ohjaamista. Se ohjaa arvioimaan, kyseenalaistamaan ja päättelämään. Nuori joutuu tekemään valintoja. Ilman tietoa vaihtoehtoista ja niiden perusteista valinnat jäävät vaille pohjaa. Rationaalisuus on osa ihmistä ja ennen kaikkea keskeinen osa eettistä toimintaa.

Ihmisen elämään liittyy rationaalisuuden lisäksi paljon ennustamatonta, kesken-eräistä ja irratiinaalista, järjelle sillä hetkellä avautumatonta. Tässä kohtaamme todellisen haasteen: miten sovittaa yhteen rationaalisuuden vaatimus ja ihmisen epärationaalisuus, parhaimmillaan hänen luovuutensa, mutta myös se ihmisen pimeä puoli, joka johtaa vihaan ja väkivaltaan. Popperin filosofia pitää näiden yhdistämistä mahdottomana. Hän haluaa torjua jyrkästi hegeliläisen ajattelun teesistä, antiteesistä, synteestä. Hän ei voi hyväksyä, että edetään vastakohtien kautta. Tavoitteena ei voi olla rationaalinen päättely ja se, että samanaikaisesti voidaan pitää mahdollisena, että toisenlaiseenkin lopputulokseen voidaan päätyä. On vain yksi totuus ja se on saatava esiin loogisella argumentoinnilla.

Popperin jyrkän rationaalisuuden vaatimuksesta huolimatta meidän pitää nähdä kasvatuksen maailma hegeliläisen perinteen mukaan. Kasvatus vaatii vahvaa rationaalisuutta, mutta samalla sen pitää sulattaa siihen ihmisen kokonaisvaltaisuus, joka ei ole pakotettavissa vain rationaaliseen argumentointiin. Tarvitaan näiden muodostamaa toisiaan täydentävää kokonaisuutta, synteä. Tämä merkitsee, että kasvattajina tarvitsemme vahvaa tietoa ja rationaalista päätöksentekoa hyvän saavuttamiseksi. Samalla tarvitsemme vahvan näköalan siihen, miten ihminen tietyssä tiluatiiossa kohdataan ja miten kasvatuksilanteessa kohtaamme aina ihmisen, jolla on historia, nykyisyys ja tulevaisuus. Ne ovat hänen voimavarojaan tai taakkojaan ja niiden kautta hän tulkitsee itseään. Ne muodostuvat monikerroksisessa vuorovaikutuksessa ympäröivään kulttuuriin. Oppimisessakaan ei ole kysymys vain intellektuaalisesta prosessista. Opettaja kohtaa lapsen, jolla on tunteet ja aikaisemmat kokemukset oppimisesta.

Kypsyys ihanteena: Kasvatusta ihmisten yhteisöön – luottamuksen rakentamista

Veli-Matti Värrä (1997) kuvaa väitöskirjassaan Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatusmallin ehtoja. Siinä kuvataan vastuuta, joka kasvattajalla on kantaes- saan lasta yhteiseen maailmaan. Värrä sanoo Martin Buberiin (1923/1993) tukeutuen, että kasvattaja on kasvatettavalleen ensisijainen maailmankantaja. Yhteiseen maailmaan orientoiminen on kasvatuksen keskeinen tehtävä. Kasvattaja on maailmankan- taja, mutta myös maailmasuhteen tulkki, kasvun auttaja, joka ottaa kasvatusteeoissaan huomioon kasvatettavan näkökulman. Hän pyrkii löytämään tasapainon yleisen kas- vatustehtävän ja kasvatettavan yksilöllisyyden kunnioittamisen välillä.

Kantin mielestä kasvatus voidaan nähdä edistyneen yhteiskunnan toimintamu- otona, jonka kautta koko kansakunta, ei vain yksittäinen ihminen saavuttaa päämää-

ränsä. Sivistyksen olemukseen kuuluu Kantin mukaan myös yksilön ja yhteiskunnan edistyminen. Yksilösivistystä ei ymmärretä rajoituksena suhteessa yleiseen, vaan yksilöllisyys on ehto sille, että kunakin aikana yleisen sivistyksen paras mahdollinen taso voidaan saavuttaa. Yksilöllinen sivistys on välttämätön, jotta yhteisöllinen sivistys tulisi mahdolliseksi.

Nuori tarvitsee kypsien aikuisten läsnäoloa. Se merkitsee, että aikuinen ei ole omissa tarpeittensa vanki vaan pystyy kuulemaan nuoren tarpeet. Se merkitsee kykyä nähdä, että lapsi on arvokas minulle ja minä lapselle. Lapsi tarvitsee aikaa, läheisyyttä ja ohjausta. Kasvatukseen liittyy aina eettisiä päämääriä, jotka ovat sekä kasvatettavan että yhteisön hyvän etsimistä. Tässä suhteessa ei ole tarpeen asettaa vastakkain yksilön ja yhteisön hyvää.

Elämme maailmassa, jossa yksilön loukkaukset kääntyvät yhteisöä vastaan ja yhteisön loukkaukset yksilöä vastaan. Elämme enemmän kuin todeksi, mitä Ulrich Beck (1992) sanoo riskiyhteiskunnasta. Väärinteko ja laiminlyönti uhkaavat myös tekijäänsä. Kasvatuksessa tarvitaan sekä yksilön että yhteisön hyvän yhdistämistä.

Kypsyyteen kuuluu, että ymmärrämme ihmisen liittyvän laajempaan sosiaaliseen kokonaisuuteen. Kypsä aikuisuus merkitsee valmiutta katsoa asioita toisen perspektiivistä, itse asiassa myös omaa toimintaa suhteessa lapseen ja nuoreen ikään kuin kolmantena tahona, ulkopuolisena, joka kykenee myös arvioimaan oman toiminnan seurauksia. Kypsyys merkitsee kykyä arvostaa sekä omaa minuutta että toiseutta. Vain toiseen keskittyminen vie ongelmiin:

- Jos ei ole kuin minä – syntyy narsistinen maailma, jossa jokainen näkee vain itsensä.
- Jos ei ole kuin toinen – syntyy maailma, jossa terve itsetunto ei pääse kehittymään ja jossa ei myöskään kyetä näkemään oman toiminnan merkitystä ja arvoa.
- Jos ei ole kuin me – syntyy maailma, jossa yksilö häviää yhteisöön ja yksilön vastuu omasta kehityksestään katoaa.

Kasvatus ei ole vain rajojen asettamista, se on ennen kaikkea elämän ja maailman avaamista ja elämisen taitojen opettamista. Ihmisen kypsyyteen kuuluu sen ymmärtäminen, mitä on minuukseni, toiseus ja me-kaikki. Elämää kuuluu sen opettelua, kuka minä olen ja miten minä voin toimia. Se on sen oppimista, että on toisia ihmisiä ja että he ovat erilaisia ja heillä on samoja oikeuksia kuin minulla ja että on olemassa myös yhteisöjä, joiden osana olemme ja joihin kuulumme.

Kasvu oman minuuden ohjaamiseen – itsemääräytyneisyys

Pauli Siljander korostaa sitä, että kasvatus ennakoi vapautumista vierasmääräytyneisyydestä, eli tavoitteena on että kasvatettava, lapsi ja nuori, löytää itsenäisyytensä ja itsenäisen vastuunsa. Se merkitsee, että lapsi ja nuori kykenevät luovaan itsenäiseen toimintaan ja tekemään ratkaisuja, joiden perusteena ei ole toisen määräys- tai käskyvalta. (Siljander 2000b.) Länsimainen demokratia rakentuu sen varaan, että ihmiset uskovat mahdollisuuteen vaikuttaa asioihin ja uskovat aktiivisuuden merkitykseen. Tarvitaan siis toisaalta yksilöiden uskoa itseensä ja toisaalta sen hyväksymistä, että yksilö tarvitsee myös yhteisöä, ei vain välineenä vaan myös arvona sinänsä. Elämä tarvitsee ihmisiä, jotka uskaltavat ajatella itsenäisesti ja ottaa vastuuta.

Kun kouluissa tavoitellaan oppilaiden itseohjautuvuutta tai suositetaan itsenäisen työskentelyn tehtäviä, on tavoite oikeasuuntainen. Kuitenkin usein unohtuu, etteivät kaikki oppilaat ole suoraan valmiita aktiivisuuteen, jota itseohjautuvat ja itsenäiset opinnot vaativat. Opettajalta vaaditaan varsinkin paljon halua tunnistaa, miten eri oppilaat pääsevät aktiivisen oppimisen idean sisälle. Muutoin siitä tulee enemmänkin hyvien ja heikkojen oppilaiden erottelija.

Oppilaiden aktiiviseksi saattaminen on suuressa määrin koulun koko kulttuuria koskeva asia. Kysymys on ennen kaikkea sen vakavasti ottamisesta, että saadaan kaikki oppilaat aktiivisiksi, ei vain jokin pieni oppijaeliitti. Opettajan rooli ja vastuu nousevat hyvin oleellisiksi. Ohjauksessa on tärkeää, että oppijalle kehittyisi oman oppimisen säätelykeinot. Joskus voi tuntua suorastaan ristiriitaiselta, että oppilasta pitää kovasti opastaa, joskus melkein pakottaa omatoimisuuteen. On ehkä hyvä muistaa, että se muodosti jo Kantin filosofian ydinongelma: ”Miten jalostaa vapautta pakolla?” Siihen kiteytyy Kantin filosofiassa keskeinen kasvatuksen ongelma. Miten kasvatukseen sisältyvä pakottaminen ja ihmisenä olemisen vapaus ovat sovittavissa toisiinsa – ja miten edellisellä voidaan tuottaa jälkimmäistä? Ongelma on myös joka päivä koulussa: miten ohjata, opastaa ja velvoittaa aika ajoin jopa pakottaa kohti itsenäisyyttä? Ollakseen vapaa muovaamaan omaa elämäänsä ja ollakseen mukana myös yhteisissä asioissa oppilas joutuu opiskelemaan vastuuta. Siinä opettaja on hänen kumppaninsa koko kouluajan ja jokaisella opitunnilla aineesta riippumatta.

Jokaisessa opetustilanteessa on mukana suuri määrä tekijöitä, joiden avulla opettaja kasvattaa oppilaitaan. Puhe siitä, että opettaja vain opettaa, kasvatus kuuluu kodeille, jättää huomioon ottamatta tosiasian, että kaikessa opetuksessa tehdään kaiken aikaa suuri määrä arvovalintoja. Isoja valintoja tehdään opetuksen sisällön, tiedon laadun, opetusmenetelmien ja arviointikeinojen suhteen. Niiden kautta luodaan oppilaille mielikuvaa, mikä on tärkeää, mitä elämässä tarvitaan ja miten omaa elämää opitaan oh-

jaamaan ja miten osallistumaan yhteisön hyvinvoinnin rakentamiseen. Samoin jokainen oppilaan kohtaaminen koulussa tai kohtaamattomuus jättää myös jäljen oppilaan käsitykseen siitä, onko hän ihmisenä arvokas. Yleistäen voidaan sanoa, että opettaja luo pedagogisilla valinnoillaan oppilaan identiteettiä merkittävästi muovaavan kehyksen. Miten tässä kehyksessä oppilas kasvaa ihmisenä ja oppii, että hän voi vaikuttaa positiivisella tavalla elämänsä muutoutumiseen ja olemaan rakentava voima yhteisössään? Opettaja voi auttaa oppilasta kasvamaan elämässään vahvemmaksi ja vastuulliseksi tai olla huomaamatta merkkejä, jotka ennakoivat oppilaan syrjäytymistä ja vetäytymistä.

Samoin vanhemmat, perhe ja suku vaikuttavat ratkaisevasti, minkälainen käsitys lapsella ja nuorella on itsestään. Hänen itsetuntonsa ja itsearvostuksensa muodostuvat jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Nuori tarvitsee arvostusta. Hän tarvitsee ympärilleen rakkauden suojamuuria. Kuvainnollisesti voidaan sanoa, että läheisyys ja rakkaus muodostavat lapsen koko olemuksen ympärille näkymättömän suojan. Se auttaa häntä olemaan nujertumatta silloin, kun elämä tuo kolhuja ja kohtuuttomia vaatimuksia. Tuo rakkauden kehä hänen ympärillään merkitsee myös oman minän itsekkyydestä ja suojaamista. Kukaan ei saa tulla lähemmäksi ellen itse halua ja anna lupaa. Joissakin amerikkalaisissa kouluissa oppilaita opetetaan piirtämään kehä, jota lähemmäksi kukaan ei saa tulla, ellei lapsi anna sille lupaa. Saattaa kuulostaa hämmäntävältä, mutta samalla se myös kuvastaa sitä, että yksilöllä on oikeus tehdä valintoja omaan ruumiiseensa ja henkiseen olemukseensa liittyen. Tämä tähtää myös siihen, että nuori kasvaa vastaanottamaan mielikuvateollisuuden. Markkinat tuottavat koko ajan mielikuvia, jotka luovat epätodellista maailmankuvaa. Todellisuuden ja epätodellisuuden raja hämärtyy. Tuottaja ei ota vastuuta mielikuvien kasvatuksellisesta vaikutuksesta. Arviointi jää vastaanottajan eli nuoren itsensä tehtäväksi. Juuri tässä myös perheen ja koulun vaikutus voi näkyä, jotta nuori löytää keinot, joiden varassa elämää voi rakentaa kestävälle pohjalle.

Aikuinen nuoren tukena

Kasvatus ei voi perustua hetkellisyyteen ja sattumanvaraisuuteen. Sen ehtoja ovat jatkuvuus ja vastuunotto, joka ylittää hetkelliset mieliteot ja katsoo riittävän kauas tulevaisuuteen. Kasvatus on jatkuvuutta nykyisyydestä tulevaisuuteen. Aikuisen pitää olla yhtä aikaa läsnä tässä ja nyt ja kuitenkin katsoa, miten voi auttaa lasta kohtaamaan tulevaisuuden. Kasvatus on samanaikaisesti hyvin lähelle tulevaa, ihmisen koko olemusta koskettavaa, ei vain järjen asia, ja toisaalta hyvin päämäärätietoista toimintaa, jossa py-

ritään lapsen ja nuoren psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin turvaamiseen. Kasvatuksessa on kysymys tietoisesta vastuusta.

Kasvatus lähtee aina uskosta mahdollisuuteen. Kasvatus on ohjaamista ja tien näyttämistä. Sen perusta on siinä, että ihmisen toimintaa uskotaan voitavan ohjata kohti jotain parempaa tai suuntaan, jossa tunnustetaan ihmisarvo ja ihmisoikeudet. Se on valitsemiseen ohjaamista ja opastamista eli sen osoittamista, mikä on elämässä tärkeää ja arvokasta. Lapset ja nuoret tarvitsevat vanhempiaan, isovanhempiaan ja sukuaan ja he tarvitsevat opettajia, päättäjiä ja vastuunkantajia, jotka huolehtivat, että lapsilla ja nuorilla on henkiset ja aineelliset voimavarat kasvaa itsetunnon terveiksi, kriittisiksi valitsijoiksi ja vastuun kantajiksi, ja jotka oppivat katsomaan myös hetkellistä elämystä kauemmaksi. Aikamme tarvitsee aikuisia, jotka haluavat luoda turvalliset rakenteet. He auttavat lasta ja nuorta kurottamaan kohti tulevaisuutta. Löytämään itsensä ihmisinä, jotka haluavat antaa panoksensa ihmisyyden puolustamisessa. Tarvitsemme aikuisia, jotka kantavat yhteistä vastuuta pitäen ikkunoita auki uuden sukupolven tulevaisuudelle. Voimme katsoa tulevaisuuteen ja nähdä edessämme enemmän mahdollisuuksia kuin mahdottomuutta ja enemmän löytämistä kuin kadottamista.

Lähteet

- Aloni, N. 2002. Enhancing humanity. The philosophical foundations of humanistic education. Boston: Kluwer.
- Arnold, L.M.F. 1997. Breaking through the tyranny of monoculturalism and monolingualism: The Australian experience. Teoksessa R.J. Watts & J.J. Smolicz (toim.) Cross cultural communication. Cultural democracy and ethnic pluralism. Multicultural and multilingual policies in education. Frankfurt: Peter Lang, 165–184.
- Beck, U. 1992. Risk society. Towards a new modernity. Lontoo: Sage.
- Buber, M. 1993. Minä ja sinä. Porvoo: WSOY.
- Carr, W. & Hartnett, A. 1996. Education and the struggle for democracy. The politic of educational ideas. Iso-Britannia: Open University Press.
- Commission of European Communities 2002. Communication from the commission. European benchmarks in education and training: follow-up to the Lisbon European Council. Bryssel.
- Giroux, H.A. 1996. Towards a postmodern pedagogy. Teoksessa L. Cahoone (toim.) From modernism to postmodernism. An anthology. Oxford: Blackwell, 687–710.
- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. Lontoo: Teachers College Press.
- Hautamäki, J., Scheinin, P. & Kupiainen, S. 2002. Osaaminen: oppimaan oppimisen taidot. Teoksessa J. Hautamäki (toim.) Oppimaan oppiminen toisen asteen koulutuksessa. Helsinki: Opetushallitus, 39–75.

- Helsingin Sanomat 2003. Nuorten palstat kevään 2003 aikana.
- Hollo, J. A. 1952. Kasvatuksen maailma. Porvoo: WSOY.
- Kant, I. 1923. Kant's gesammelte Schriften. Herausgegeben von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Band IX. Berliini ja Leipzig: Walter de Gruyter & Co.
- Kontoniemi, M. 2003. Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni. Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 210/2003. Jyväskylän yliopisto.
- Lash, S. 2002. Critique on information. Lontoo: Sage.
- Lindqvist, M. 2002. Hyvä, paha ja pyhä. Helsinki: Otava.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (Opero) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Niemi, H. 2001. Kiinalaiset nuoret enemmän kiinni perheessä kuin järvenpäläiset: Järvenpään ja Xinhuan nuorten kokemuksia vertailtiin. Keski-Uusimaa 12.5.2001.
- Niemi, H. & He, J. 2002. Self-regulation and moral orientation among Finnish and Chinese adolescents. The paper presentation at AERA Annual Meeting, New Orleans, 2.–6.4. 2002.
- Niemi, H. & Kohonen, V. 1995. Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A2/1995.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajienkouluttajien arvioimina. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A 10/1997.
- OECD. 2003. Education at glance. OECD indicators 2003. Pariisi: OECD.
- Popper, K.R. 1962. The open society and its enemies. Volume 2. Hegel & Marx. 1. painos 1945. 4. uudistettu painos 1962. Lontoo: Routledge.
- Pursiainen, T. 2003. Saarna Tuomasmessussa Järvenpään kirkossa 2.3.2003.
- Sarjala, J. 2001. Laaja yleissivistys auttaa varustautumisessa tulevaan. Spektri – Opetushallituksen verkkolehti. Saatavilla [www-muodossa. http://spektri.oph.fi/](http://spektri.oph.fi/). 27.4.2003.
- Siljander, P. 2000a. Kasvatus kadoksissa? Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Gaudeamus, 15–24.
- Siljander, P. 2000b. Kasvatus, sivistys ja sivistyksellisyys J. F. Herbartin kasvatusteoriassa. Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Gaudeamus, 25–44.
- SiVL 2.1999. Sivistysvaliokunnan lausunto 2/99 vp. Hallituksen toimenpidekertomuksesta vuodelta 1998, SiVL2/1999vp – K3/1999vp. Helsinki: Eduskunta.
- Stakes 2001. Huumausainetilanne Suomessa 2001. Tilastoraportti 8/2001. Helsinki: Stakes.
- Väljärvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P. & Arffman, I. 2002. The Finnish success in PISA – And some reasons behind it. PISA 2000. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- Värrö, V.-M. 1997. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.

”Sain oppia, että jaettu vastuu lisää voimia ja antaa uusia näköaloja”

Viljo on ollut vahvasti mukana opettajankoulutuksen kehittämisessä. Elimme aikaa 1990-luvun alus-
sa. Taloudellinen lama iski Suomeen ja rakenteellisen kehittämisen syöksykierre repi yliopistomaailmaa. Olin korkeakouluneuvoston jäsen ja Opetusministeriö oli kutsunut minut Kasvatustieteellisen alan tutkintojen arviointi- ja kehittämisprojektin puheenjohtajaksi. Neuvostossa esitettiin voimakkaita vaatimuksia kasvatusalan ns. rakenteellisesta kehittämisestä, mikä todellisuudessa tarkoitti kasvatustieteellisen tieteenalan ja opettajankoulutuksen radikaalia supistamista, käytännössä alasajoa. Yksi neuvostossa tehty esitys oli, että maassa voisi olla korkeintaan kolme opettajankoulutusyksikköä. Kasvatustieteellisiä tiedekuntia ehdotettiin lopetettaviksi ja olemassa olevat virat siirrettäviksi muihin tiedekuntiin. Samalla valtakunnassa oli ristivetoa siitä, onko opettajankoulutuksen paikka yliopistoissa vai ammattikorkeakouluissa. Jouduin kohtamaan sellaisia vaatimuksia, uhkauksia, solvauksia ja suoranaista painostusta, että ilman läheisten kollegoiden apua ja opettajankoulutuksen arvon ymmärtäviä tukihenkilöitä, en olisi kyennyt selviytymään siinä taistelussa. Viljo oli yksi tärkeimmistä tukihenkilöistä. Hän ymmärsi, kuinka tärkeää oli yliopistollinen opettajankoulutus ja kuinka tärkeää on, että opettajalla, myös aineopettajalla, on hyvät pedagogiset valmiudet ja vahva sitoutuminen ammattiinsa. Hänet valittiin arviointiprojektin jäseneksi ja myös varapuheenjohtajaksi. Hän toi projektiin ennen muuta osallistavan itsearvioinnin ja yhteistyön elementit. Siihen aikaan oltiin vasta ensimmässä arvioinnin muotoja ja Viljon tuomat korostukset olivat erittäin merkittäviä.

Niin kauan kuin olen tuntenut Viljon, hän on ollut aina aktiivinen yhteistyöntekijä. Taistelu opettajankoulutuksen asemasta ja tasosta oli minulle suuri tehtävä ja haaste. Oli suuri helpotus saada jakaa ajatuksia jonkun kanssa ja kehittää niitä yhdessä. Sain oppia, että jaettu vastuu lisää voimia ja antaa uusia näköaloja. Puhelinlangat kuumina purimme usein iltamyöhällä rakenteellisen kehittämisen paineita. Vielä 90-luvun alussa itselleni oli myös yhdessä kirjoittaminen uutta. Olihan kaikki akateeminen arviointi kohdistunut siihen mennessä vain yksilötuotoksiin. Myös kynnys antaa toiselle luettavaksi keskenräistä tekstiä oli suuri. Viljolla oli erinomainen taito murtaa ylikriittisyyden vaatimukset. Kotonani oli siihen aikaan faksi, ja monena iltana ja viikonloppuna sain ottaa vastaan Viljon kommentteja teksteihini tai sain vastavuoroisesti luettavakseni Viljon kirjoituksia. Näistä syntyi siten julkaisuja opettajan ammatilliseen kehitykseen ja aktiiviseen oppimiseen liittyen. Yksi keskeinen tematiikka oli opettajien uusi professionaalisuus. Tältä osin kehitelimme myös mallia, johon kuuluivat oleellisena osana opettajan oma aktiivinen oppiminen, sitoutuminen ammattiin, vahva yhteistyö kollegoiden ja lähiympäristön kanssa sekä ammattiin liittyvä autonomia ja siitä seuraava vastuu oman ammatin kehittämisestä. Tätä mallia kehitelimme ennen kaikkea ”ilmassa”. Olimme mukana OECD:n käynnistämässä opetuksen laadun projektissa ja Pariisista palatessamme ideoimme mallia lentokoneessa.

Viljo ja minä olimme myös 90-luvun puolivälissä Tampereen yliopiston edustajina käynnistämässä ensimmäistä kasvatustieteellisen alan valtakunnallista tutkijakoulua tavoitteena ennen kaikkea opettajan työhön liittyvän tutkimustoiminnan edistäminen. Tärkeitä yhteistyökumppaneita olivat

professori Leena Syrjälä, emerita professori Sinikka Ojanen ja emeritus professori Jouko Kari. Työtä tehtiin tunteja laskematta. Ohjaajien ja ohjattavien välille syntyi syvä yhteenkuuluvuuden tunne. Tutkijakoulun yhteydessä saimme myös nauttia lukuisista kansainvälisistä asiantuntijavieraista ja monista lämminhenkisistä illanvietoista.